

UNESCO/CEPAL/PNUD

Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

EL CONCEPTO DE MASIFICACION.
SU IMPORTANCIA Y PERSPECTIVAS PARA EL
ANALISIS DE LA EDUCACION SUPERIOR

Jaime Rodríguez F. SDB.

Ponencia para el Seminario
"Situación actual de las Universidades en América Latina"
Bogotá, 26 al 29 de setiembre de 1978

781006

Borrador
Distr.
RESTRINGIDA
DEALC
Fichas/4
20 octubre 1978
Original: español

SEDE DEL PROYECTO

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES

Cerrito 264 - 5° piso
Casilla de Correo 4191
Teléfonos 35-2947 2988 3138
Dirección cablegráfica UNATIONS
Buenos Aires - República Argentina

INTRODUCCION

El fenómeno educativo mundial se caracteriza, ante todo, por el desarrollo vertiginoso de la educación formal o sistemática a través de la escuela y por la consolidación de ésta como uno de los órdenes institucionales configurantes de la estructura social, con la función específica de la promoción sociocultural de los individuos y de su formación y capacitación como actores sociales para su participación en los procesos dinámicos de la vida social. De modo que la actividad educativa se considera prioritaria en todos los regímenes políticos, cualesquiera sean su ideología y la correspondiente organización política y económica.

Sin embargo, los notables adelantos educativos en expansión de la escolaridad y las transformaciones como la prolongación de la educación básica, la multiplicación de carreras y de los niveles superiores de especialización, han dejado prácticamente intactos, especialmente en los países subdesarrollados, una serie de problemas educacionales notables como son la inaccesibilidad de los sectores sociales bajos al sistema educativo o la escasa permanencia en él y los inmensos índices de mortalidad escolar. Por otra parte, se evidencian cada día con mayor claridad serias contradicciones entre los resultados de la expansión educativa y los postulados que constituyen la base de dicha expansión, con respecto a democratización, movilidad social, desarrollo económico, lo mismo que al consenso sobre los valores sociales.

Esta problemática constituye un reto para la sociología de la educación hasta ahora predominante y para el planeamiento y administración educativos: en efecto, sus principios fundamentalmente economicistas no aparecen suficientemente valederos puesto que sus perspectivas de transformaciones sociales y económicas debidas a la expansión educativa no se pueden comprobar de manera fehaciente y quedan por fuera de su alcance analítico los porqués de las contradicciones crecientes;

por otra parte, surgen dudas muy serias en cuanto a la capacidad proyectiva que puedan tener sobre las posibilidades reales de responder a una demanda educativa cuyos índices de crecimiento superan ampliamente los de la expansión escolar.

Todo esto ha venido generando un vacío teórico que se avera particularmente grave cuando se aborda el tema de la universidad, su crecimiento, su papel dentro de la estructura social, su influencia sobre el sistema educativo, sus relaciones con la industrialización y el desarrollo, sus funciones de cambio social. Por lo que desde época reciente se van abriendo paso, con no poca dificultad, nuevos enfoques y parámetros de análisis sobre causas, dinámica y resultados del desenvolvimiento de la escolarización.

Este trabajo se sitúa en esta perspectiva. A través de la clarificación y profundización del concepto de MASIFICACION, que proponemos tentativamente, tiene como objetivo contribuir a la formación de un nuevo marco teórico que permita interpretar las causas y consecuencias, lo mismo que la fenomenología concomitante del fenómeno de las transformaciones cuantitativas y cualitativas de la universidad en América Latina.

No se trata de elucubraciones especulativas ni de intereses meramente académicos para poder explicar con mayor propiedad lo complejo de las relaciones entre el sistema educativo y la sociedad. Los conflictos universitarios tan agudos y en aumento que parecen comprometer todo el sistema educativo, revelan que la expansión de la escolaridad ha llegado a un punto crítico, o mejor, que se ha convertido en crisis: ¿de qué clase de crisis se trata? ¿una crisis de ajuste o crisis de la teoría explicativa? ¿Qué implicaciones podría tener dicha crisis en el desenvolvimiento futuro del continente? ¿De qué manera afectaría el orden social? ¿Se trataría de una crisis pasajera o aparecería como definitiva? Estas y muchas otras cuestiones posibles obligan al científico social al reexamen crítico de las hipótesis que prohicaron la expansión cuantitativa y las transformaciones de la educación universitaria, hipótesis que, a pesar de las contradicciones evidentes que han producido,

parecen seguir vigentes en los valores que impulsan la demanda y en los principios teóricos de los planteamientos economicistas de la educación que continúan siendo predominantes en la región.

DE LA UNIVERSIDAD DE MASAS A LA MASIFICACION DE LA UNIVERSIDAD

Es en la sociedad moderna industrializada, de la división del trabajo, en la que la educación se ha convertido en un derecho fundamental del hombre. Y se han impuesto como valores con respecto a la educación los de la educación de masas, la democratización de la educación como posibilidad de acceso de todos a los niveles más altos del sistema educativo y los de la movilidad social. La interiorización de estos valores generó una fortísima demanda educativa por parte de las clases no elitarias: es la era de la educación de masas.

Sin duda alguna, el hecho más relevante de todos los aspectos educacionales es el de la expansión cuantitativa de la escolaridad en el mundo: las naciones desarrolladas no sólo han logrado el cubrimiento total de su población en edad de educación primaria, sino que han brindado tal acceso a la educación secundaria, que para grandes grupos sociales dicho nivel constituye la educación básica que les corresponde. Y el nivel de educación superior se presenta con rasgos de gigantismo.

En América Latina la expansión de la matrícula ha tenido, especialmente en el tercer cuarto del siglo XX, características propias: si bien el crecimiento de la primaria ha sido una de las políticas más específicas y prioritarias de todos los gobiernos y algunos países se han acercado a la cobertura total de la demanda potencial, la expansión cuantitativa del sistema escolar ha sido proporcionalmente mucho más acelerada y creciente en los niveles de educación secundaria y realmente explosiva en el de educación superior.

Esta explosión del crecimiento universitario ha sido, en realidad, un fenómeno mundial: en comparación con la reducida actividad de docencia

universitaria destinada a grupos elitarios relativamente pequeños en la primera mitad del presente siglo, entre 1950 y 1960 el número de universitarios en el mundo pasó de 6 317 000 a 11 174 000, lo que significa un crecimiento del 77%. En 1970 la cifra alcanzaba a 26 065 000, lo que representa un crecimiento del 133% en la década y de 313% con respecto a 1950.

Otros criterios comparativos ayudan a comprender mejor el fenómeno de la expansión de la matrícula universitaria: si se atiende, por ejemplo, al crecimiento anual de los sistemas escolares en el mundo durante el período 1960-1965, se tiene que aumentaron a una tasa del 4,9%, mientras la tasa anual de crecimiento de la educación superior fue del 10%, o sea el doble. En el lustro 1965-1970 dicha tasa anual fue del 3,3% para la educación total en el mundo, crecimiento que en el nivel primario fue del 2,8% anual, del 3,8% en el secundario y del 7,7% en el nivel superior. Lo que quiere decir que, a pesar de cierta regresión, es evidente que el nivel de educación superior progresa con tasas de crecimiento proporcionalmente más elevadas.

La relación proporcional de la educación superior con los otros niveles del sistema educativo era en 1970 la siguiente: 5,4% universitarios, 23,5% estudiantes de secundaria y 71,1% en primaria. Al desagregar los datos correspondientes al nivel superior por regiones se tiene que de todo el universo estudiantil, el 1,2% son universitarios en Africa, 2,7% en América Latina, 3% en Asia, 5% en Oceanía, 5,4% en Europa, 8,5% en la Unión Soviética y 14,4% en los Estados Unidos.

Si se adopta la relación con el tramo de edad entre los 20 y 24 años, el crecimiento de los porcentajes es muy revelador: mientras en 1950 los universitarios en el mundo entero no alcanzaban al 3% de la población en dicho tramo de edad, en 1965 ya eran el 6,8% y tan sólo cinco años después habían llegado al 11%. La desagregación por regiones permite una mejor intelección: en dicho año 1970, 1,5% de la población de 20-24 años estudia en la universidad en Africa, 4,9% en Asia,

6,3% en América Latina, 14% en Oceanía, 17% en Europa (comprendida la Unión Soviética) y 48,2% en los Estados Unidos. Son datos que ilustran, desde el punto de vista cuantitativo, el acceso de 'masas' a la universidad 1/. Los términos de explosión universitaria y universidad de masas son correlativos.

El criterio cuantitativo de universidad de masas lo dan los países desarrollados: en 1974 la proporción de universitarios en relación con el tramo de edad 20-24 años era de 18% en los Países Bajos, 21% en Italia, 25% en Francia y 27% en Suecia y Japón 2/.

Aunque se carezca de los datos más recientes, es fácilmente deducible que, para el momento actual, los parámetros mínimo y máximo de la universidad de masas están en la matrícula de un quinto de la población de 20-24 años a la mitad de la misma, que es el caso excepcional de los Estados Unidos. La enorme presión en aumento que hacen los egresados del nivel secundario ya muy generalizado en los países desarrollados, hace prever mayores y rápidas ampliaciones de la matrícula universitaria, y parece permitir la afirmación de que "la enseñanza superior se encamina hacia una enseñanza de masa y que llegará a ser, en un plazo relativamente cercano, prácticamente universal" 3/.

Es obvio que estos parámetros se adoptan con fines comparativos, ya que la situación de los países subdesarrollados es muy diferente. Pero no hay duda de que la dinámica de los procesos educativos de Europa y de los Estados Unidos, además de revelar que la educación superior se ha convertido en uno de los valores sociales dominantes, tiene carácter de pauta para los sistemas educacionales de nuestros países.

1/ Cf. Dragoljub Najman. L'enseignement superieur pour quoi faire? Paris: Fayard, 1974, pp.66 ss.

2/ Cf. Raymond F. Le Bris. "Egalitarisme ou Elitisme dans le Systeme Français d'Education Superieure", en The University's Response to Societal Demands, Edited by Philip G. Altbach. New York: International Council for Educational Development, pp.89-101. Los datos del Anuario Estadístico de la Unesco 1976 son un poco diferentes.

3/ Najman, c.c., p.65

En América Latina, tomada en su conjunto, los datos de 1970 sobre la matrícula universitaria de la población de 20-24 años, permiten la formación de 3 grupos: Argentina, Venezuela, Uruguay, Perú y Costa Rica, más del 10%. Chile, Ecuador, Méjico, Panamá, Jamaica, Nicaragua, Brasil y la República Dominicana entre el 5% y 10%. Los demás países menos del 5%. En la fecha dada el porcentaje más alto era el de la Argentina con 14,24%.

Con todo, el examen del crecimiento de los porcentajes de matrícula universitaria en el tramo de edad 20-24 años, a partir de 1960, hace ver, dentro de una gran variedad de situaciones nacionales, no sólo un crecimiento explosivo de la educación superior en la región, sino que en 1975 Argentina con un porcentaje de 28,11% sobrepasa el parámetro mínimo de universidad de masas de los países desarrollados y varias otras naciones se acercan a él: Venezuela 18,96%, Panamá 17,96%, Costa Rica 17,15% 4/. De todos modos, guardando ciertamente las proporciones con los países desarrollados y las de los países latinoamericanos entre sí, se puede afirmar que la explosión de la matrícula universitaria en América Latina, especialmente en la última década, constituye un proceso de formación de un sistema universitario de masas.

Este proceso tiene repercusiones muy importantes sobre la universidad. No sólo obliga a la modificación de su estructura en aspectos cuantitativos y organizacionales, lo mismo que ha impuesto la necesidad de cambios en la técnica docente, sino que ha afectado la universidad en un aspecto definitivamente sustantivo: el de romper su exclusivismo elitario por el ingreso de nuevos grupos sociales que por principio no están destinados a formar los cuadros dirigentes de la cúpula social. Lo que constituye una forma de democratización de la universidad y un cambio muy considerable en los objetivos de la educación superior que pasan a ser también los de la calificación de mano de obra a alto nivel, con lo que la universidad concreta sus relaciones con la productividad y la movilidad social.

4/ CF. anexo estadístico.

En realidad el proceso hacia la universidad de masas ha ido aparejado con los criterios de la llamada modernización de la misma: la educación se convierte en medio de capacitación personal para aumento de la productividad y la consecución de status. Consiguientemente se incorporan las carreras técnicas, especialmente ingenierías y se establece un gran énfasis en el aprendizaje y práctica de las técnicas investigativas. Además la educación pasa a evaluarse prevalentemente en términos de inversión o gasto, o sea que dominan los criterios de rentabilidad educativa.

En América Latina el crecimiento y las políticas de modernización de la universidad aparecen como resultado de la transformación de la sociedad predominantemente rural hacia la sociedad urbana: se trata, en concreto, de la expansión del sistema de vida urbano, el tránsito a una economía capitalista de tipo industrial y del crecimiento del estado como entidad generadora de empleo. Esta modernización social se trazó sobre el modelo de los países desarrollados capitalistas y en la educación se importaron también los modelos de los mismos. Educación y economía, en profunda interrelación mutua, constituyen así uno de los axiomas vitales del modelo de modernización social caracterizante del proceso de desarrollo de nuestro continente en particular a partir de los años 50.

En este contexto, la universidad es considerada como uno de los elementos claves para el desarrollo, especialmente definido como crecimiento económico, dadas las (tareas) funciones que se le confían en la capacitación del personal de alto nivel técnico y de la investigación tecnológica, con las consecuencias derivadas de cambios en la estructura social por la participación económica y política derivada para las masas de la educación. Y de aquí que ésta, especialmente en su culmen que es la universidad, se convirtiera en un valor determinante de la fuerte demanda que se concretó, a su vez, en el sistema universitario de masas.

Las perspectivas estadísticas son de que en las próximas dos décadas un buen número de países latinoamericanos podrán tener en el nivel

de educación superior grandes masas estudiantiles con las que fácilmente superarán el porcentaje del 20% de escolarizados universitarios de la población de 20-24 años. Así, por ejemplo, las naciones del Convenio Andrés Bello, que en 1970 tenían un total de casi medio millón de estudiantes en educación superior, en 1990 podrían llegar a 2 706 000, lo que significaría más que quintuplicar la matrícula 5/. Las universidades del aire y las universidades por correspondencia que ya se están concretando en algunas naciones pueden crear un 'boom' universitario que supere con holgura en un futuro inmediato los cálculos y previsiones hechos.

Por otra parte, sin embargo, estas tendencias históricas y la factibilidad de su cumplimiento se ven seriamente condicionadas por las contradicciones generadas por la misma expansión universitaria y por los serios problemas que plantean los desfases entre el modelo educativo y sus objetivos, con los logros reales no sólo en los aspectos cuantificables sino también en los aspectos sociales de la educación. Pero, aún en el caso en que se cumplan las proyecciones estadísticas, ¿se habrán agravado las contradicciones enunciadas?

Esta problemática ha suscitado en el continente diferentes posiciones: estas van desde los análisis de estudiosos y teóricos que apenas ven en la crisis una primordial lentitud en el logro de las metas de la modernización universitaria y en la adecuación racional entre educación e industrialización y, en consecuencia, buscan la solución dentro del mismo marco, hasta los analistas que ante los problemas del crecimiento universitario, optan por dejar de lado los valores ya enunciados sobre la democratización de la universidad y de la movilidad social, lo mismo que los de autonomía universitaria y libertad de cátedra, para confluir en nuevos estadios de elitización de la universidad basada en criterios de selección político-intelectual asegu-

5/ Cf. Anexo estadístico y también Ernesto Schiefelbein: "Oferta y demanda de educación superior en América Latina", en Seminario Internacional 1973 - Universidad e Integración Andina. Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria, 1974, pp.154-196.

rada por la intervención directa y absoluta del estado en el manejo de la institución. Ambas posiciones, que se pueden considerar los extremos de un continuum, se ven reflejadas en el momento presente en diversas situaciones nacionales en América Latina.

El interrogante fundamental que queda abierto es el de si los desfases y contradicciones que se producen con la expansión de la matrícula universitaria constituyen una crisis del crecimiento de la demanda-oferta de educación, superable a través de esfuerzos presupuestarios, administrativos o de reorganización estructural o si se trata de una crisis intrínseca del sistema educativo y que se va expandiendo con el crecimiento de la universidad.

En relación con estos aspectos proponemos el concepto de MASIFICACION. Partimos, ante todo, de la afirmación de que en América Latina el proceso de educación universitaria de masas se ha convertido en la masificación de la universidad, fenómeno que creemos caracterizante y condicionante de la expansión de la matrícula universitaria, con todas sus características cuantitativas y cualitativas, en el continente.

No es tarea fácil definir el concepto de masificación. Pero como engloba un fenómeno de tal manera relevante, es indispensable un esfuerzo para su comprensión.

Consideramos importante señalar, en primer término, que la masificación no se identifica con reclutamiento para la universidad e ingreso a ella de los sectores sociales llamados populares. De modo que si bien es cierto que la ampliación de la matrícula ensancha las bases sociales del reclutamiento, de ningún modo significa que la universidad se configure como una institución popular.

En segundo término, al concepto de masificación de la universidad no le damos connotación alguna de carencia de ordenamiento como si la expansión de la matrícula produjera una institución universitaria informe. Como se verá más adelante, hay más bien formas de reestructuración.

En tercer término, las tasas de crecimiento de la matrícula universitaria no son necesariamente sinónimo de masificación. Esta no se refiere al crecimiento de la matrícula como tal sino a sus consecuencias sobre el mismo sistema educativo y sobre las relaciones entre la universidad y la sociedad.

Podría entenderse la masificación como una saturación cuantitativa producida por el crecimiento de la matrícula que dificulta sobremanera y aún puede llegar a impedir la marcha de la universidad en lo académico y en lo organizacional y que también genera problemas en las relaciones entre la demanda y oferta de educación superior. Esta sería una acepción meramente mecánica de la masificación como si se tratara, por ejemplo, de la presencia de grandes grupos en estructuras de educación superior concebidas para un número sensiblemente menor de estudiantes. La consiguiente incapacidad para responder de modo adecuado al incremento de la matrícula encuentra solución en una mayor financiación y en la ampliación y reestructuración de la capacidad de servicios de la universidad.

Sin embargo, el concepto de masificación trasciende definitivamente este estadio. Los aspectos cuantitativos de la expansión plantean problemas tan difíciles como el de si es posible establecer un volumen óptimo de ingresos a la universidad y de egresos de la misma: ¿con respecto a qué se llamaría óptimo dicho volumen? ¿Con respecto, por ejemplo, a los parámetros de racionalidad entre egresados profesionales y mercado de trabajo? ¿Adecuaciones de número o exigencias de calidad? Dentro de las fluctuaciones del mercado de trabajo, ¿cuál es el grado de posibilidad de cálculo de necesidades de educación y de la consiguiente planeación educativa? ¿O este número óptimo se fijaría con respecto a las funciones de la universidad? ¿Significaría esto que la universidad es, en realidad, sólo para minorías?

Estos y otros interrogantes serios hacen ver que la contraposición volumen óptimo-masificación remite a concepciones valóricas y a posiciones ideológicas que es preciso tener en cuenta para la compren-

sión del fenómeno.

Nos hallamos ciertamente ante un fenómeno pluridimensional y complejo del crecimiento de la universidad en América Latina. En un intento de acercamiento al mismo, a través del concepto de masificación nos referimos a dos aspectos esenciales:

- Al crecimiento de la matrícula universitaria y a sus funciones y disfunciones reales dentro del proceso económico y social de América Latina,

- y a cómo estos hechos plantean cuestionamientos decisivos al modelo teórico que define las relaciones universidad-sociedad fundamentalmente a través del aparato económico.

Según esto definimos operacionalmente la masificación como el desbordamiento de los parámetros económicos y sociales de la educación superior, en relación con las funciones y objetivos que, según la sociología de los sistemas escolares vigente y predominante, se atribuyen a la universidad y están en la base de su expansión.

Esta definición operacional implica el análisis de la relación entre la universidad (su expansión) y el crecimiento económico, por una parte, y el mercado de trabajo por la otra; del acceso de masas a la universidad y la democratización de la misma; de la socialización de masas y su función de movilización de las mismas alrededor de los valores del sistema social.

UNIVERSIDAD Y DESARROLLO ECONOMICO

La supuesta relación entre expansión universitaria y desarrollo económico representa toda una concepción global de funciones económicas de la educación. Se trata de un contexto teórico económico-funcionalista que da una prioridad absoluta a los roles productivos en los procesos de cambio social: estos roles productivos condicionarían todas las demás actividades y las pautas directrices de las demás formas de conducta no económicas.

Estos principios tienen su máxima expresión en la llamada educación para el desarrollo. Este es definido como crecimiento económico. La industrialización y la educación, en profunda interrelación entre sí, tienen condición de centralidad en dicho proceso como factores que, injertados dentro de las estructuras sociales, deben producir la transformación de lo tradicional hacia lo moderno y el despegue hacia la racionalización y crecimiento de la economía. Estos logros, a su vez, se suponen generadores de las transformaciones sociales.

Este planteamiento remite al dualismo estructural: en nuestro caso, América Latina sería una estructura dual, cuyo sector subdesarrollado, por su magnitud y características, es el lastre que impide el despegue hacia la meta del desarrollo. Los injertos de modernidad económica y educativa serían los transformadores de los sectores de bajísima producción, apenas subsistentes y llenos de valores tradicionales, en sectores dinámicos, movidos por la racionalidad y el espíritu de competencia.

Es obvio el papel de la institución escolar, especialmente de la universidad, en dicho contexto: de aquí el énfasis en la modernización científico-tecnológica de la universidad y en la formación de personal de alto nivel. El presupuesto esencial reside en el sistema económico como demandante de educación y en un sistema educativo,

especialmente la universidad, que puede responder óptimamente, en cantidad y calidad, a dicha demanda.

Así surge el tipo de universidad profesionalizante, proveedora de los recursos humanos (profesionales) que le exigen las necesidades de la producción. Es la universidad de la expansión y es el incentivo de la demanda de matrícula por parte de los grupos que buscan su promoción social. Es una universidad 'tecnocrática' por esencia, formadora no de intelectuales sino de 'expertos', según los requerimientos de un establecido sistema técnico-burocrático 6/.

Este enfoque de recursos humanos, que traduce en tipos y años de escolaridad las necesidades objetivas de capacitación de personas en una sociedad, se construye sobre el presupuesto de un alto grado de racionalidad general de la estructura social, según el Funcionalismo.

Así, la posibilidad de definición y de respuesta de los requerimientos de talento implica una gran continuidad y equilibrio entre las formas expresivas e instrumentales de la cultura y los problemas funcionales de la sociedad. De modo que, por la continuidad y equilibrio existente entre los diversos órdenes institucionales que integran el sistema de roles, en su conjunto las necesidades objetivas de talento constituyen un sistema armónico de metas sociales, alrededor de las cuales se suponen el consenso y las motivaciones de movilidad social.

Con respecto a las relaciones entre la universidad y el mercado de trabajo, se presupone que el talento escolar podrá ser absorbido directa e inmediatamente por la organización social, o sea que existe siempre disponibilidad de roles para los egresados del sistema educativo. El mérito escolar se convierte entonces en objeto de recompensas sociales, lo que significa que las motivaciones educacionales son

6/ Cf. Jorge Graciarena. "Las Ciencias Sociales, la crítica intelectual y el estado burocrático - Aporte para una discusión del caso latinoamericano". (Dactilografiado), 1974, pp. 26-29

semejantes a las motivaciones funcionales de organización y mantenimiento de la estructura en la sociedad, de modo que mientras más alto sea el nivel educacional mayor recompensa le corresponde en status social. En esta perspectiva, el mercado de trabajo es el regulador de la oferta y la demanda de talento 7/.

La traducción de todos estos principios que hemos venido comentando se concretó en políticas educativas de cálculos y planeamiento de los recursos humanos, y al sistema educativo, especialmente en su nivel de educación superior, le quedó asignada la tarea de producción del capital humano.

La masificación de la universidad con respecto a los parámetros económicos

El desbordamiento producido sobre los parámetros económicos de la teoría por la expansión de la universidad en América Latina constituye un tema muy insuficientemente abordado en el continente. Se carece de análisis de causalidad serios y no es mucha la información científicamente elaborada al respecto. Con todo, ya se cuenta con indicadores que parecen suficientemente significativos.

Esta masificación se puede constatar en dimensiones distintas pero muy correlacionadas entre sí: las posibilidades de financiación de la expansión educativa, la expansión universitaria y el crecimiento de la economía, las relaciones entre universidad y mercado de empleo.

1) Un primer aspecto de la masificación es el de la creciente dificultad de financiación de una expansión indefinida del sistema educativo, especialmente en los niveles de educación superior. Se precisan sobre esto algunas consideraciones, aunque se puede sentar la afirmación de que es evidente que, en un futuro inmediato, los presupuestos

7/ Cf. Luis Ratinoff. "La expansión de la escolarización". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Ciencias Humanas, Pledes, Publ. Int. 8A (Mimeografiado)

dedicados a la educación por los países de la región y cuyo promedio se sitúa alrededor del 20% de los presupuestos nacionales, no tendrán incrementos significativos. Estos incrementos son inferiores a los que deberían existir para responder a la demanda de educación. Y son previsibles próximas disminuciones del ritmo y la velocidad de la expansión y, en algunos casos más graves, quizás podría llegarse a estancamientos de la expansión de la matrícula y del consiguiente crecimiento de la universidad.

Es ciertamente discutido y discutible el tema de si ya se llegó o no al tope de la posibilidad de erogaciones en favor de la educación. Pero no se puede no tener en cuenta la coyuntura socioeconómica actual de América Latina. Así, por ejemplo, si bien teóricamente son posibles sinnúmero de reubicaciones presupuestales, la organización social impuesta por grupos de poder deja en plano utópico dichas posibilidades. Los esquemas de las ejecuciones presupuestales no son ni de pronta ni de fácil modificación.

Además se constata una correlación negativa entre costos crecientes que demanda la educación superior para la producción (laboratorios, talleres, capacitación permanente de docentes, especializaciones, etc) y la expansión de la economía en la región que, según los estudios, ha sido lenta, lo mismo que el aumento de la productividad. De modo que no hay un proceso constante ni suficiente de retroalimentación para la educación en sus relaciones con el sistema económico.

2) La relación entre la expansión universitaria y el aumento de la productividad media de la economía es de muy difícil medición. Con todo, no hay evidencias que en América Latina indiquen una causalidad imputable a la primera. El hecho de que el crecimiento vertiginoso de la matrícula universitaria en las últimas décadas se haya verificado en contextos de economías débiles e insuficientemente consolidadas hace evidente que los procesos de expansión de la universidad y de la productividad han seguido caminos diferentes.

En efecto, la expansión cuantitativa de la universidad y las expresiones cualitativas en fijación de contenidos y en metas de calidad, más que a un intento de políticas sobre recursos humanos que en América Latina ha sido muy rara o prácticamente inexistente o, en el mejor de los casos ha llegado apenas a cálculos sobre necesidades de técnicos y de profesionales por número de habitantes, se han producido por una dinámica propia y bastante independiente del sistema educativo, el cual ha conservado una gran autonomía con independencia propias con respecto a los sistemas económicos. En otras palabras, dicha expansión y sus concomitantes no han sido respuesta a supuestas demandas de la institución económica.

Esto no quiere decir que la formación de talento humano no tenga nada que ver con el crecimiento económico. La que no es evidente es la relación clara y causal entre expansión universitaria y aumento de la productividad. Es realidad, la expansión económica de tipo industrial exige cada día más en los países de la región que han logrado desarrollar una autogestión industrial con algún grado de innovación tecnológica, insumos de personal de alto nivel. Pero en los países con procesos de industrialización de reciente inicio, no es el caso: la innovación tecnológica generalmente importada, o genera una demanda muy fácil de saturación o no crea roles económicos dentro de la estructura social y aún puede crear desplazamiento de personal hacia otras actividades. De modo que la relación entre educación superior y aumento de la productividad no es automática y tiene que ser analizada dentro de los patrones de industrialización de los diferentes países.

3) Donde se hace más evidente la masificación de la educación universitaria es en sus relaciones con el mercado de trabajo. A pesar de que la ubicación profesional de los egresados de la universidad en la estructura productiva es uno de los tópicos que menos se ha estudiado, ni siquiera a niveles descriptivos, estudios recientes han sacado a la luz relaciones disfuncionales y contradictorias entre formación

de talento escolar, disponibilidad de roles económicos y de recompensas sociales 8/.

- Así se ha podido constatar, en general, alta heterogeneidad educacional dentro de los diversos sectores ocupacionales para el cumplimiento de roles económicos determinados. En otras palabras, hay desfase entre niveles de educación y grupos ocupacionales, que se traduce en:

Sobreeducación, expresada en años de escolaridad primaria y secundaria para cierto tipo de ocupaciones de status social bajo.

Absorción inadecuada de mano de obra relativamente calificada y altamente calificada (educación superior terminada), especialmente en el sector terciario hipertrofiado entre otros por el crecimiento del aparato estatal burocrático. A esto se puede agregar el crecimiento del sector educativo como mercado de autoinsumos. De modo que, a nivel profesional, aparece y se expande un sector de 'proletariado de alto nivel' que cumple funciones de 'generalista' con características de subempleo.

- La consecuencia inevitable ha sido que la educación ha ido perdiendo su carácter de acreditación para el ingreso al mercado de trabajo y éste, a su vez, ha convertido la educación en una mera condición y aumenta constantemente la exigencia de la patente educativa.

Para terminar este aspecto, conviene añadir que la masificación con respecto a los parámetros económicos es relativa: así en América Latina, las naciones con mayor adelanto económico, por la elasticidad de su mercado de trabajo, ostentan una masificación menos aguda. Sin embargo, hay que tener en cuenta que también en los países desarrollados empieza a surgir inquietud por los posibles excesos de diplomas

8/ Cf. a este respecto, entre otros, los estudios de Carlos Filgueira, Expansión Educacional y Estratificación Social en América Latina (1960-1970), Dealc 4, 1977 y Juan Carlos Tedesco, Educación e Industrialización en la Argentina, Dealc 1, 1977 de la serie Documentos del Proyecto Unesco/Cepal/Pnud/ "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.

y por presupuestos educativos que dejan de ser inversión como lo evidencia la aparición preocupante de egresos universitarios insuficientemente absorbidos por el mercado de empleo. Y esta contradicción también se perfila en países de economía centralmente planificada, como aparece en una reciente afirmación del viceministro de educación superior de Cuba: "Hoy, en un país tan desarrollado como URSS el número de personas que desean recibir instrucción superior excede a las necesidades y posibilidades de la sociedad soviética..." 9/

Los supuestos teóricos quedan así negados por la realidad de las posibilidades escasas de roles económicos y de recompensas sociales, con la consiguiente frustración de las expectativas al respecto. Por otra parte, aunque ha habido notables cambios en la composición porcentual de la estructura ocupacional en América Latina, el crecimiento de la educación superior parece haber estado asociado a la polarización de indicadores de estratificación en términos de diferencias de prestigios ocupacionales y del correspondiente reconocimiento salarial al hacer, por ejemplo, más importantes las diferencias entre categorías manuales y no manuales 10/. De modo que, a pesar de la expansión educativa y en contra del valor predominante de la educación como canal de movilidad social, ésta no

9/ Jesús García del Portal. "El ingreso a la educación superior", en Educación. La Habana, año VI (Julio-Septiembre 1976), N°22, pp.64-74.

10/ Cf. Carlos Filgueira, oc.c. pp. 80 ss. En su trabajo Education, égalité et socialisme, Paris: Ed. Anthropos, 1969, Janina Markiewicz-Lagneau reporta cómo en los países de economía centralmente planificada, a pesar del énfasis colocado sobre la 'calificación', persisten rigideces semejantes en los valores y en la estructura de trabajo. Cf. pp.67-68. Señala además cómo, en el análisis de la estratificación social en los países socialistas, la coherencia se encuentra precisamente en esta variable de la 'calificación', de modo que la estratificación social se hace alrededor del diploma. Aunque la división entre trabajadores manuales y no manuales ha sido eliminada en los anuarios de Rusia, Checoslovaquia y Polonia (p.49), cita el caso de una encuesta de Polonia que revela diferencias sensibles de salarios según se trata de manuales o no manuales y según la región de proveniencia (p. 61).

ha pasado de ser, para importantes grupos sociales de nuestro continente, una movilidad fundamentalmente simbólica.

El análisis de la hipótesis de democratización educativa que emprendemos de inmediato permitirá, por su énfasis en los aspectos sociales, un enfoque más completo y, por ende, una mayor profundización de la compleja fenomenología de la masificación de la educación con respecto a los parámetros económicos.

UNIVERSIDAD DE MASAS: ¿DEMOCRATIZACION DE LA UNIVERSIDAD?

En América Latina la expansión cuantitativa del sistema escolar se define como democratización de la educación. A pesar de adolecer de imprecisión, dicha equivalencia tiene una cierta validez, si se consideran principalmente los progresos de la cobertura educativa de la población en edad de primaria y también la muy notable expansión de la escolaridad secundaria. Se trata, en efecto, de la posibilidad de acceso y del ingreso reales de las clases populares al nivel primario y de los estratos más altos de dichas clases al nivel de educación secundaria. La universidad, por su parte, ha visto afectada su condición exclusivista y elitaria por el acceso de grupos sociales medios al consumo de educación superior. Ha habido, pues, acceso de grupos marginados al sistema educativo, ampliación de las bases sociales del reclutamiento y movilidad de clases sociales dentro del sistema.

En la sociología de la educación, el concepto de democratización ofrece gran complejidad y se presenta con rasgos de ambigüedad porque hay diversidad de definiciones que parten o de conceptos filosóficos o del análisis de realidades situacionales, de énfasis en objetivos de eficiencia o de metas sociales, de distintos modos de definir y comprender la sociedad.

Dentro del modelo económico-funcionalista que hemos venido tratando, que plantea las relaciones educación-sociedad en función del aumento de la productividad, el concepto de democratización remite obligadamente al alto grado de racionalidad general que dicho modelo supone en la sociedad: para el caso concreto de la educación para la formación de recursos humanos, significa que las posibilidades de acceder a tipos y años de escolaridad estarían homogéneamente distribuidas en la población y que las aptitudes personales podrían fluir libremente a través de todo el sistema educativo, condicionadas única y exclusivamente por mecanismos académicos. Estos constituyen los estándares del universalismo con respecto al acceso y movilidad intrasistémica educativos en oposición a los criterios adscriptivos basados en discriminaciones de clase social.

Según este esquema, el sistema educativo es una agencia de homogenización. Lo que quiere decir que brinda a todos las mismas oportunidades (educación de base igual en años de escolaridad y en contenidos, la diversificación de la especialización en los últimos niveles de escolaridad) para el desarrollo de sus dotes y la adquisición de capacidades, de modo que el acceso a la escolaridad coloca a los individuos en igualdad de condiciones para la competencia.

Se evidencia así la función de la educación con respecto a la estructura social: la superación de los condicionamientos desfavorables de la estratificación social adscriptiva, reemplazándolos por la posibilidad de movilidad social según los méritos adquiridos por cada uno (años de escolaridad, capacidad para la producción, etc...) con posibilidades ilimitadas de ascenso social y de adquisición de status. La democratización de la educación confluiría de este modo hacia la creación de las condiciones democráticas de la sociedad estratificada.

El igualitarismo y la meritocracia son, por definición, las dos bases en que se funda la concepción educativa de la sociedad moderna: esto se concreta en el ingreso al sistema educativo según principios igualitarios y, al salir de él, en la incorporación del individuo a los roles socioeconómicos jerarquizados, según estándares de méritos. Lo que

lleva a explicar las desigualdades de la estratificación social fundamentalmente por fallas personales en la preparación para la competencia dentro del marco de igualdad de oportunidades. Así que el ingreso al sistema educativo y el tránsito diferencial por sus varios niveles se convierte en una justificación del sistema socioeconómico, a través de la aceptación de las metas sociales y de los diversos grados de logro con respecto a ellas.

Dentro de este contexto, la universidad como culmen del sistema educativo es una de las grandes metas sociales deseables y se accede a ella pasando por los cánones del mérito escolar. Y su democratización cambia de modo fundamental su función de socialización de élites: éstas, en efecto, pierden teóricamente su relación con la aristocracia social para dar paso a una nueva definición de élite identificada con los cuadros de eficiencia técnica y administrativa.

Este es el tipo ideal de sistema educativo democrático que se ha constituido en pauta de la modernización educativa de los países subdesarrollados, proceso que forma parte del cambio social global de lo tradicional, fundamentalmente adscriptivo en la asignación de roles y status, hacia la sociedad de economía industrial urbana, competitiva, basada en valores universalistas y de logro. Esta asunción del modelo educativo se ha concretado en América Latina no sólo en la aceptación y asimilación de los valores educativos predominantes en las naciones desarrolladas y del concepto de democratización educativa que hemos venido analizando, sino también, en muchos casos, en el trasplante de las instituciones educativas con sus definiciones, su organización, sus programas, sus niveles, su administración, etc. como injertos capaces de generar el desarrollo económico y las supuestas derivaciones de transformaciones sociales.

Desde un punto de vista analítico y en la perspectiva de la modernización educativa, los sistemas escolares de América Latina quedan comprendidos por dos polos opuestos de una tipología ideal construida sobre los valores del igualitarismo-meritocracia: sistemas escolares adscrip-

tivos vs. sistemas escolares adquisitivos, que representan, a su vez, la sociedad tradicional y la sociedad moderna 11/.

Es importante tener en cuenta otra definición de democratización educativa que emerge de los conflictos que tensionan al sistema educativo y que sigue perspectivas diferentes a las señaladas por el planteamiento anterior. Está definida como la posibilidad real del acceso de todos, a todos los niveles del sistema educativo. Es un significado mucho más totalizador que el anterior porque envuelve no únicamente la igualdad de oportunidades para el acceso educativo sino que también la pide para el suceso educativo, o sea para el éxito.

Esta definición de democratización educativa pone en tela de juicio los postulados anteriores y niega la validez del carácter universalista atribuido a los criterios académicos de selección y promoción, de modo que atribuye a la institución escolar como tal los fracasos del aprendizaje y de la capacitación (incapacidad de retención por parte del sistema educativo), atribuyéndole, en cambio, una clara función de mantenimiento de la estratificación social. Según esta concepción, la igualdad de oportunidades constituye la más flagrante desigualdad de las mismas, pues deja de lado la diversidad objetiva de las necesidades educacionales de cada individuo en relación con su capacitación y acreditación para la meritocracia. En este sentido se proclama la necesidad de una acción remedial para las diversas incapacidades que la educación tiene que subsanar y transformar a fin de generar una igualdad real. En este caso la democratización se convierte en meta que exige mecanismos de acción fundamentalmente desiguales.

Ahora bien: el concepto de democratización de la teoría económico-funcionalista con el postulado del derecho de todos a la educación supe-

11/ Cf. Luis Ratinoff. "Problemas estructurales de los sistemas nacionales de educación: esbozo de una tipología analítica". Universidad de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Pledes, Publicación Interna Nº7, (Mimeografiado)

rior, implica un cambio decisivo en la composición social de la universidad. Con lo que la democratización significa concretamente que la cobertura universitaria se extiende a las clases medias y bajas y que éstas forman las masas que han agigantado el nivel de educación superior, lo cual, por su parte, modificará la composición de la estratificación social por la movilidad. Ascenso o movilidad cultural se identifican así con movilidad social.

La masificación de la universidad con respecto a los parámetros sociales

Nos referimos a tres dimensiones que expresan relación explícita con la democratización educativa: la repercusión de la universidad sobre el sistema educativo, las posibilidades de movilidad cultural (acceso y ascenso dentro de la institución educativa) y la modificación de la composición interna de la universidad.

1) Un primer aspecto de la masificación con respecto a los parámetros sociales se vislumbra claramente en las características del crecimiento de todo el sistema educativo latinoamericano. El crecimiento explosivo del número de instituciones y de matrícula universitaria ha configurado un fenómeno de MACROCEFALIA en el sistema educativo, fenómeno identificado cuantitativamente pero aún no abordado a pesar de constituir una tendencia creciente.

Se trata, en efecto, de la gravitación que impone la universidad dentro del sistema educativo: se privilegia el crecimiento universitario con asignaciones de recursos humanos y económicos importantísimos, mientras subsisten altos índices de primaria incompleta, de analfabetismo y de 'no instrucción', que revelan un marginamiento cultural de masas ingentes, tan grave dadas las circunstancias de atraso de la zona rural latinoamericana, que requeriría como mínimo un ciclo de primaria completa para poder hablar de un inicio de promoción social aceptable. En esta forma el crecimiento universitario está generando desigualdades educacionales para las inmensas mayorías, para favorecer, en cambio, a las

minorías que llegan a la universidad 12/.

2) Pese al ingreso de nuevos grupos sociales a la educación superior, al convertirse ésta en universidad de masas, no ha perdido su carácter de privilegio de clase: en América Latina son los grupos altos de los estratos medios, generalmente urbanos y con tradición familiar universitaria, los que han logrado incorporarse definitivamente a la universidad. Para los grupos inferiores y para las clases bajas la universidad continúa siendo una meta o muy difícil o absolutamente inaccesible.

Este tipo de masificación de la universidad no es característica exclusiva de nuestro continente: si bien en los países desarrollados la base de reclutamiento universitario se ha ampliado mucho más que en los nuestros, al comparar los orígenes de la matrícula nos encontramos con muy bajos porcentajes de estudiantes de familias campesinas u obreras, mientras los estratos medios y altos son los que constituyen la mayor parte del estudiantado, lo que significa que no ha habido cambios sustanciales en la estructura de estratificación universitaria. Valga el ejemplo de los Estados Unidos, cuyo nivel de cobertura universitaria se ha convertido en cuantitativamente excepcional: si bien se constata una tendencia hacia la igualdad de oportunidades, la composición social de la población universitaria mantiene formas de privilegio y de exclusividad elitaria 13/.

En los países de economía centralmente planificada, una de cuyas políticas principales ha sido precisamente la de romper el 'carácter burgués' de la educación, el fenómeno tiene ciertas connotaciones propias, pero la democratización de la educación no ha dado los resultados que se preconizaban. En cuanto a la educación básica y secundaria, campañas intensas y aceleradas de escolarización han tenido más logros en

12/ Cf. Unesco: Anuario Estadístico 1976, porcentajes de analfabetismo y de escolarización, y los gastos públicos dedicados a los diversos niveles de educación en cada nación de América Latina.

13/ Cf. Alain Touraine. The Academic System in American Society. New York, McGraw-Hill Book Company, 1974, pp.83-88.

corto tiempo que muchos países avanzados, como es el caso de Cuba. El panorama de la educación superior es algo especial pero no muy distinto al que hemos venido presentando: es cierto que por decisiones políticas se ha promovido la formación universitaria de sectores obreros y que estos tienen una representación percentual más notable que en los países de economía capitalista con respecto a la composición interna de la universidad; pero, por otra parte, en los países de economía centralmente planificada la selección para la universidad plantea una tensión sobre cómo poner de acuerdo las necesidades de la democratización educativa con las de la producción planeada. Entonces, el derecho de todos a acceder a todos los niveles del sistema educativo queda limitado en la práctica por las exigencias del bien común que exige que no haya desfase entre los ingresos y egresos necesarios, lo que se cristaliza en métodos de selección escolar y en planeamiento de cuadros superiores. El acceso a la educación superior se convierte cada vez más en privilegio de 'los mejores' y en la universidad las proporciones de la matrícula según el origen social son reveladoras de la discriminación que existe para el acceso de los diversos grupos a la educación superior 14/.

La selección discriminadora, tanto en los países de economía liberal como en los de economía central planificada se realiza a través de todo el sistema educativo y se va refinando a medida que se asciende hacia la universidad. Por esta razón el mero criterio de acceso no es suficiente para la comprensión del problema. La expansión universitaria es una conjugación de índices de acceso, de permanencia por mérito escolar y de mortalidad. Estos dos últimos criterios corresponden a la capacidad o menos de retención del sistema educativo y están directamente correlacionados con factores de estratificación social que configuran en los distintos niveles, pero especialmente en la universidad, situaciones de privilegio o de marginamiento cultural. El proceso de movilidad cultural por parte de pequeños grupos hasta su ingreso a la uni-

14/ Cf. Janina Markiewicz-Lagneau, oc. pp.118-122 sobre el origen social de los estudiantes de educación superior en Rusia.

versidad y su formación profesional se realiza sobre grandes tasas de deserción escolar de las mayorías.

Todos estos aspectos remiten al que se puede considerar como el más grave e importante pues abarca los aspectos anteriores y en él desemboca la masificación de los parámetros sociales producida por la expansión universitaria:

3) La consecuencia de mayor impacto de la masificación es la fragmentación estratificada de la universidad. Este fenómeno en América Latina tiene que ver con la relación entre expansión universitaria y privatización creciente de la educación superior y se ha cristalizado en sistemas universitarios segmentados ad intra para responder así con diversos tipos de formación superior, cuantitativa y cualitativamente diferentes, a los diversos tipos de demanda educativa caracterizados por su origen social. En oposición al principio de la educación como agencia homogenizadora surge la entidad de heterogenización educativa y, por lo tanto, de desigualdad de oportunidades para el acceso al sistema universitario y para el egreso del mismo hacia el mercado de trabajo. En esta forma la universidad asume y reproduce a su modo la estratificación en clases sociales de la sociedad.

A través de una reorganización del nivel de educación superior, se trasladan hacia lo alto de su estructura las tasas de desigualdad en cuanto a formación de élites se refiere de modo que, grosso modo, se configuran cuatro niveles: el de formación de cuadros directivos y centros de decisiones, el nivel de formación y capacitación de cuadros técnicos, un nivel general de educación superior y un último nivel de formación para carreras intermedias y cortas.

Aunque son muchas las combinaciones de indicadores que entran para formar una tipología de universidades según su status social y sus niveles de eficiencia y habría que entrar inclusive a consideraciones por universidad y tipo de carrera, de manera general se puede afirmar que, aunque fragmentados y con claros criterios de diferenciación de roles

directivos y dependientes, los dos primeros niveles conservan y refinan características y objetivos de alta formación y capacitación para la gestión socioeconómica, la industrialización y la productividad y tienen un buen grado de racionalidad en la colocación de sus egresados en el mercado de trabajo. En ellos se sitúa, aunque más específicamente en el primero, las posibilidades de especializaciones, con la multiplicación de postgrados de vario género y las relaciones con entidades científicas de prestigio dentro y fuera del país, todo lo cual da a los diplomas que otorgan la mayor acreditación. Este sector educativo, constituido mayoritariamente por instituciones privadas, queda reservado para las élites sociales.

El tercer nivel, por el contrario, abierto al acceso de masas, está formado por instituciones públicas y privadas de status social medio. Por su capacidad económica, infraestructura universitaria, organización, calidad de profesorado, etc. imparten una educación postsecundaria general y docencia profesional de nivel académico promedio bajo, que brinda más el título que una verdadera formación profesional.

El último nivel representa la imposición de una especialización temprana, a través de una formación de tipo técnico impartida por institutos de distintas especialidades y con clara orientación de ciclo terminal.

De modo que la masificación de la universidad, al fragmentar el nivel de educación superior, lo que ha hecho en realidad es defender la exclusividad de la formación elitaria, transportando todo lo que representa la universidad como definición, instituciones, valores, etc. a los dos primeros niveles, mientras prácticamente queda muy pauperizada y aún destruida la universidad en el tercer nivel, en algunos de cuyos sectores no es más que un mercado negro de la educación, y que constituye un tipo de oferta que ha ido surgiendo al compás de la demanda, para responder inmediatamente a sus peticiones específicas, más preocupadas de conseguir la confirmación del status social adquirido por los años de escolaridad recorridos, que por niveles de eficiencia que este nivel de edu-

cación superior no está en capacidad de dar. Esta negación de la universidad concretada en este nivel de la fragmentación de la educación superior, se evidencia por la característica creciente a medida que se multiplican las instituciones, de la llamada 'secundarización' de los estudios superiores y universitarios. O sea, que en la práctica, este nivel viene a consistir, en muchos casos, en una prolongación y aún repetición de la formación secundaria. Obviamente aparece imposible cualquier racionalidad entre este nivel de educación superior, con las características descritas y la incorporación al mercado de empleo dominado por criterios de división del trabajo y especialización. Pero sí se puede comprender que son estos diplomados del tercer nivel de educación superior los que forman los grandes estratos de sobreeducación para roles económicos bajos y medios y forman el 'proletariado' diplomado dentro de la estructura económica.

Esta reorganización de la desigualdad social a alto nivel educativo, directamente opuesta a los principios de igualdad y meritocracia, comprende un aparato complejo de controles de admisión por medio de exámenes, entrevistas, selección según tipo de colegio secundario, niveles de eficiencia, etc., y creación de ofertas educacionales claramente de segundo orden como universidades nocturnas, educación superior por correspondencia, por radio y televisión, con lo cual a cada estrato social se le ofrece la educación que le corresponde según predefiniciones que se concretan en criterios predeterminados de selección. Todo esto manifiesta que la función real del sistema educativo para las mayorías no consiste en llevar a niveles de eficiencia profesional, sino en rechazar a los que no pueden alcanzar los niveles de eficiencia establecidos, con lo cual la universidad puede seguir manteniendo su carácter elitario y exclusivo para los estratos más altos de la sociedad y perpetuar así su condición de detentores de los roles sociales directivos.

Ciertamente esta es una situación muy clara en América Latina pero también se constata en los países desarrollados, aunque con carácter menos abismal por las características de su desarrollo y por

la flexibilidad de su estructura socioeconómica especialmente en cuanto a posibilidades de absorción de mano de obra se refiere. Así los Estados Unidos han desarrollado todo un sistema de educación superior con diferentes tipos de universidades distinguibles por su clientela social y por la diversidad de prestigio de sus diplomas y, además, con la institución de los 'colleges' que, lejos de ser entidades democratizantes de la educación, constituyen posibilidades de formas de participación diversas para los grupos de antecedentes sociales y culturales diferentes, en un sistema educativo definido desde lo alto según las exigencias de la élite, como concluye autorizadamente Alain Touraine luego de su análisis del sistema educativo de ese país. Y en Europa, apunta el mismo autor, transmiten y refuerzan la desigualdad social con la educación, de modo que el igualitarismo en educación, a pesar de que parezca que se ofrecen oportunidades incondicionales de ascensión hacia un nivel más avanzado, "es claramente un mito demostrado por las desigualdades abiertamente delineadas por la separación entre niveles y tipos de enseñanza y por el rol de las instituciones elitarias cuidadosamente conservadas a través de variados métodos de selección" 15/. La Unión Soviética, como ejemplo de un desarrollo de una economía centralmente planificada, con sus criterios de selección a base de pautas de mérito político y de calificación, ostenta una notoria heterogeneidad en la jerarquía institucional de sus diplomas 16/. En los países socialistas los mecanismos de selección son diversos pero de todos modos benefician a los grupos privilegiados en relación con la cultura, conduciéndoles a manipular signos de distinción como símbolos y medios de exclusión.

Esta fragmentación estratificada de la universidad producida por la masificación desborda, pues, definitivamente los principios de la igualdad de oportunidades para la movilidad cultural en correspondencia con la movilidad social. Aquella, en efecto, para las mino-

15/ Cf. o.c. pp.100 y ss. para los 'colleges' y p.7 sobre Europa.

16/ Cf. Janina Markiewicz-Lagneau, o.c. pp.74-87.

rías (con respecto a la totalidad de la población) que constituyen las 'masas' de la expansión de la matrícula universitaria, no se rige por las reglas de la libre competencia dentro de un marco de igualdad de oportunidades. Se impone, entonces, una distinción neta del carácter de dicha competencia: no la hay ciertamente entre los grupos que, habiendo pasado la barrera de la mortalidad en la educación secundaria, o quedan asignados a través de diversos canales y controles al subsistema elitario de universidad que le 'corresponde' a la clase dirigente, o quedan ubicados en el subsistema de educación superior que sanciona su arribo social con un diploma.

Pero, en comparación con las mayorías para las cuales la educación superior queda una meta inaccesible, a la universidad se llega como marcha y objetivo propios de pertenencia a los grupos elitarios de la sociedad, mientras el acceso a los tramos inferiores de la educación superior segmentada sí representa una movilidad cultural, aunque en la correspondencia con el mercado de empleo se quede convertida en algo meramente simbólico. Es donde termina la competencia y empieza la función meramente acreditadora del sistema educativo y sus diplomas. Estos son los dos tipos de movilidad social, a saber 'sponsored mobility' y 'contest mobility', según se trate de movilidad horizontal propia del estrato social de origen o de una movilidad competitiva, propuestos por Ralph Turner como parámetros de análisis 17/.

De este modo la universidad, como culmen del sistema educativo, con sus diversas alternativas de respuesta educacional para los grupos no elitarios, crea metas de consolación y practica una función de eutanasia intelectual (cooling out function) en abierta contradicción con los postulados del modelo teórico económico-funcionalista de la

17/ Ralph H. Turner. "Modes of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility", en Education, Economy and Society, Ed. by A.H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson, New York, The Free Press, 1961, pp.121-139.

educación 18/. Sin embargo, esta tarea de promoción cultural limitada y de la correspondiente eliminación basadas en criterios claros de clase social juega, al mismo tiempo, un papel legitimador del sistema de estratificación social, que nos remite a la función socializadora de la universidad que pasamos a examinar enseguida.

UNIVERSIDAD Y SOCIALIZACION

La socialización que realiza la universidad, según el esquema teórico que hemos estado viendo, se puede distinguir en una doble dimensión: por un lado está la que relaciona a la educación directamente con el crecimiento económico y con el aumento de productividad. Se supone que a mayor educación, expresada en años de escolaridad, corresponde mayor capacidad laboral y productiva. De modo que la formación del talento escolar equivale a la adquisición y aumento de la capacidad productiva, cuyo desarrollo y perfeccionamiento da la medida de la meritocracia para el ingreso al mercado de empleo. De aquí la importancia que se atribuye a los niveles de eficiencia y al desempeño profesional como síntesis de capacidad y de experiencia acumulada. El mercado de empleo es el que discierne, según cánones universalistas de eficiencia, en oposición a cualquier otra razón de tipo adscriptivos los candidatos para los roles económicos y burocráticos.

Por otro lado está la dimensión de la formación general que engloba aspectos de movilización política y tiene caracteres normativos que remiten a los valores cardinales de la sociedad y al consenso alrededor de los mismos, consenso que se considera indispensable para el funcionamiento de aquella. Esta acción de generar el consenso espon-

18/ B.R.Clark. "The Cooling Out Function in Higher Education", en Education, Economy and Society, Ed. by A.H.Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson, New York, The Free Press, 1961, pp. 513-523.

táneo (en oposición a coaccionado) comprende llevar a la interiorización de los valores y a su conversión en motivación para la acción social en la forma de interrelación con los demás actores y de participación en los procesos socioeconómicos.

De modo que se trata de una función central y especialísima de la socialización y constituye una forma de control social para que no se produzcan desviaciones de las normas establecidas, cuya violación se considera como problema social fundamental. Por estas razones el equilibrio de la sociedad entre las instituciones que forman la estructura y en las relaciones entre las clases sociales jerarquizadas es una meta central. La socialización, por su parte, en todas sus formas, pero muy particularmente en la agencia especializada de socialización que es el sistema educativo, es uno de los procesos sociales más centrales e importantes.

Pero no se trata de dimensiones dicotómicas, sino absolutamente convergentes. En su más alta significación valórica, lo relacionado con lo económico y la productividad se concreta en la mentalidad empresarial y, en un modo más general y difuso, en la competencia. Esta, que es un proceso social disyuntivo, ha llegado a ser un valor dominante en la sociedad moderna, se expresa como motivación para el logro y el éxito social. Dicha competencia se realiza en la dinámica de la movilidad social ascendente tras la consecución de status. De modo que las metas sociales se ubican en los roles de los estratos altos que son la clase social de referencia y sus símbolos, cultura y recompensas forman las orientaciones motivacionales para los grupos que buscan la movilidad. Así que el ingreso a los procesos de competencia supone la lealtad hacia el sistema y su aceptación, que es lo que, en último término, busca la socialización y, sobre todo, la justificación por parte de los actores sociales de la estratificación y la aceptación de las discriminaciones que impone en status, salarios y aún en derechos, presentadas como consecuencia de las desigualdades naturales o de fallas y fracasos en la capacitación propia.

La movilidad cultural es, en realidad, un prerrequisito de la movilidad social. Pero como la cultura aparece como uno de los símbolos más específicos de clase alta, ante las enormes dificultades que ofrecen a la ascensión social, especialmente en los países subdesarrollados, la rigidez de la estratificación en clases sociales y las limitaciones de todo género que gravitan sobre la expansión del mercado de empleo, la competencia se traslada con enorme facilidad al sistema educativo y la motivación de logro se centraliza en la obtención de los diplomas cuya posesión, por representar la cultura de los estratos altos de la sociedad, o confiere status social o confirma el adquirido. Pero es evidente que se trata de un ascenso social simbólico, sin efectos sustantivos en la redistribución de bienes y servicios (recompensas sociales) y, por lo tanto, sin mayores posibilidades en la modificación de la estratificación como estructura. Por el contrario, debido al fenómeno ya visto de la fragmentación y segmentación de la educación superior, para las 'masas' que llegan a la consecución del diploma, éste disminuye su validez propia como símbolo de status, validez que queda condicionada a la entidad que expide y respalda el diploma, con lo que se convierte en un elemento más de estratificación.

Masificación con respecto a las funciones socializadoras de la universidad

La encontramos en referencia a la formación profesional y al conflicto universitario y sus manifestaciones contrarias a los valores de la sociedad.

1) En primer lugar, no aparece verificable el que la educación y los títulos universitarios se puedan identificar directamente con capacitación para el trabajo y la producción. Una de las razones está en la imposibilidad práctica de fijar, a largo plazo, las necesidades de determinadas técnicas y habilidades que pueda haber en el mercado de trabajo: están de por medio, como obstáculo, factores tales como la innovación tecnológica y razones comerciales fluctuantes, que necesi-

riamente influyen sobre la fabricación-distribución de productos manufacturados. Por otra parte se constata que es imposible reducir los objetivos de la educación a meros términos de productividad, pues quedan sin visualizar muchos otros aspectos involucrados en la transmisión de la cultura.

Por otra parte, las observaciones y análisis hechos sobre la universidad en diversos países de América Latina demuestran que la expansión de la matrícula universitaria ha tenido como consecuencia un descenso de calidad formativa en los sistemas universitarios, salvo el caso de instituciones en particular. En otras palabras, la expansión universitaria no ha garantizado, en general, altos niveles de formación profesional. Han incidido en estos aspectos el mismo crecimiento vertiginoso de la matrícula y la imposibilidad de ampliar, al mismo ritmo, la infraestructura universitaria, el número de docentes y su capacitación, etc.; también hay que tener en cuenta lo ya dicho sobre la fragmentación estratificada de la universidad y los perfiles de la capacidad docente y formadora de los segmentos no elitarios.

Vale la pena citar al caso los resultados de una encuesta realizada entre estudiantes universitarios de un país desarrollado como es Francia: el 80% de los interrogados estimaba que el sistema universitario no cumple con su función de preparación para el ejercicio de la profesión 19/.

En realidad, la equivalencia entre educación y capacidad de producción es un tema muy controvertido y que, a lo más, por no haberse podido comprobar de modo fehaciente, puede quedar como hipótesis.

2) La máxima expresión de la masificación en cuanto a las tareas socializadoras de la universidad es el conflicto universitario. En América Latina ha marcado singularmente la última década por su extensión, su radicalidad antigubernamental y por los mecanismos de res-

19/ Cf. Najman, o.c. p.96

puesta que ha provocado y que han puesto en peligro la sobrevivencia de la universidad. Pero la revuelta estudiantil ha sido un fenómeno mundial, con características muy similares, a pesar de la diferencia de culturas y de regímenes socio-políticos en que se ha producido. Su importancia cuantitativa y cualitativa plantean los interrogantes más profundos y difíciles a la universidad.

Es evidente, por la coincidencia cronológica, que el conflicto universitario como fenómeno es concomitante del proceso de acceso de masas a la educación superior y ha crecido y se ha extendido con una rapidez semejante a la de la expansión de la matrícula universitaria. El análisis de las características del conflicto revela o, por lo menos, da idea de su relación con la masificación y de la magnitud de la misma. Sin pretender abordar un análisis de fondo que rebasa los límites necesarios de este trabajo, presentaremos las características más generalizables e importantes pero en referencia principal al caso latinoamericano.

El conflicto estudiantil no está dirigido contra la universidad sino contra el sistema académico. Sale ciertamente de la universidad y manifiesta en su nombre o en nombre de un no siempre definido 'debe ser' universitario contra la organización del sistema académico y contra las decisiones que implica.

En cuanto a lo primero, se trata del rechazo de la organización académica en que se ven envueltos los estudiantes, con sus contenidos docentes, sus objetivos inmediatos, las formas de enseñanza, los vacíos intelectuales que se quedan sin respuesta, los controles académicos, las definiciones de mérito escolar, las formas culturales impositivas, las heterogeneidades valóricas, sus contradicciones, la inutilidad con que aparecen muchos de los conocimientos que se les imparten.

En referencia a las decisiones, los universitarios rechazan la forma en que pertenecen a la universidad sin posibilidad de partici-

pación en lo que es sustantivo en el proceso de su formación que, por definición, los debe introducir a tomar parte conciente y válidamente en la marcha y organización de la sociedad. Anticipan, además, demandas de participación y gestiones decisivas en formas de gobierno, en organizaciones, en escogencia de profesores, de elementos cognitivos y prácticos para su formación intelectual y profesional y, en fin, en las decisiones académicas que más tienen que ver con su futuro.

En esta misma dimensión, hay una constante en el conflicto estudiantil, de reivindicación de libertad en la universidad: muy concretamente de la libertad de expresión y libertad de cátedra, acompañada esta reivindicación del rechazo a toda ingerencia en el gobierno de la universidad y en su marcha por parte de personas y entidades no universitarias, tales como el gobierno, la Iglesia, instituciones comerciales o industriales. Y de manera muy particular rechazan la intervención de entidades extranjeras, científicas o no y las ayudas económicas de los países desarrollados o de instituciones internacionales, como condicionantes de la libertad académica y crítica que debe tener la universidad.

La demanda de democratización interna de la universidad enfoca directamente las relaciones profesor-alumnos. Hay en todo esto formas de desconfianza, desconocimiento y aún de rechazo al liderazgo intelectual del profesor, una puesta en juicio de su autoridad y también actitudes denigrantes hacia la universidad académica.

Todo lo anterior da una panorámica de crisis de la función socializadora de la universidad y del fracaso en el logro de los objetivos de movilización alrededor de los valores que encarna la universidad en lo científico y en lo social. Es el rechazo a un modelo de universidad, a la figura del alumno-producto y su colocación mecánica dentro de la sociedad tecnológica, aspectos estos que constituyen motivaciones frecuentemente esgrimidas como fundamentales en la protesta estudiantil en contra de la universidad concebida como industria.

Sin embargo, el indicador más trascendental de todo este conflicto universitario es la constante política: el más elemental examen de las motivaciones expresadas y de los contenidos verbalizados en las protestas es el rechazo de la sociedad con su estratificación, las exigencias de la misma y el ejercicio del poder. La universidad en conflicto se sitúa en la posición anti statu quo y en oposición al poder político surge el poder universitario. Se esgrimen filosofías opuestas, valores diferentes a los que representan las instituciones de la sociedad y el estado. De modo que no sólo no ha habido movilización alrededor de los valores centrales de la sociedad, sino movilización en contra de dichos valores y una acerba crítica de la ideología del modelo de la sociedad tecnocrática.

Esta crítica surgió y se desarrolló por la importancia que fueron adquiriendo en la universidad los estudios de Ciencias Sociales: el análisis científico de la realidad social puso en evidencia las ambigüedades de las metas sociales, las contradicciones de principios, la rigidez de la estratificación, las relaciones de poder y sus funciones en el mantenimiento de las estructuras sociales. Y se hicieron más agudas las críticas, con derivaciones inevitables en el agigantamiento y radicalización política del conflicto cuando los científicos sociales latinoamericanos comenzaron a centrar sus estudios en las condiciones de dependencia del continente y en el análisis de los problemas sociales como derivaciones de la estructura social. Esto explica las actitudes y respuestas que ha habido de cierres de la universidad muy generalizados en América Latina y de minusvaloración de las Ciencias Sociales cuando no se ha tratado de persecución contra las mismas.

Los movimientos estudiantiles universitarios han estado, en general, muy ligados a las clases medias: de modo que se puede ver una de las causas principales del conflicto en el ingreso de dichas clases a un nivel educacional antes prácticamente vedado para ellas, ingreso que, sin embargo, no les ha permitido satisfacer sus expectativas de movilidad. Como son estas clases las que forman luego dentro de la estructura económica y laboral el proletariado diplomado de que hemos

hablado, se puede adelantar la hipótesis de que los estudiantes ya perciben perspectivas de frustración y de inequidad, que se convierten en actitudes de rechazo a un sistema educativo y social que, en el mejor de los casos, sólo les ofrece metas de consolación. Así que el conflicto acusa una causalidad de anomia estructural, en el sentido mertoniano, con una respuesta de rebelión.

Si bien en los diferentes enfoques que se hace del conflicto estudiantil se habla de las mayorías silenciosas no comprometidas en los movimientos de protesta generados por la crisis, no se puede minimizar el conflicto ni reducirlo a parámetros explicativos de inexperiencia o de confusión juveniles. La universalidad de esta realidad conflictiva demuestra y revela mucho más. Hay una crisis generacional que no parece deberse a situaciones coyunturales y pasajeras. La masificación rebasa la crisis interna de la universidad como culmen del sistema educativo para constituir una crisis de gran envergadura en las relaciones universidad-sociedad. Cuando la crisis es generalizada y constante, arguye Jorge Graciarena, "y adopta la forma de una confrontación generacional, que divide profundamente a los adolescentes de los adultos que se enfrentan enconadamente a propósito de valores sociales básicos, de ideologías y filosofías de la vida, considero que con rigor se puede hablar de una crisis social en el sentido más amplio" 20/.

Se hace evidente a través de los hechos de masificación de la universidad presentados y de las consideraciones hechas, que el crecimiento de la universidad latinoamericana desafía los postulados de la teoría económico-funcionalista sobre la educación, lo mismo que su concreción en los planteamientos de formación de los recursos humanos.

No hay duda sobre la crisis que representa la masificación. Si bien los análisis hechos según la teoría mencionada describen con claridad los desfases entre el sistema educativo y el logro de sus

20/ Cf. Jorge Graciarena, o.c. p.26

objetivos, lo que se traduce en problemas ocupacionales y en desajustes estructurales, las conclusiones reafirman la teoría atribuyendo la crisis a fallas en la aplicación de su esquema: así, por ejemplo, se señala la modernización insuficiente del orden institucional educativo o el lastre del predominio en la sociedad de valores y formas arcaicos que impiden o retardan el avance de la racionalidad y de la competencia. En términos ortodoxos del enfoque economicista de recursos humanos, se caracteriza la crisis como resultado de un desajuste profundo entre ofertas y demandas de recursos humanos calificados y la problemática se reduce a errores de planeamiento.

Se puede afirmar que la expansión universitaria latinoamericana no ha representado una política deliberada y clara de planeamiento educativo en la casi totalidad de los casos. Lo que quiere decir que no ha habido una aplicación sistemática de medios a fines en los aspectos cuantitativos de la expansión educativa ni en las transformaciones cualitativas llamadas modernización de la educación. Nada de esto, sin embargo, permite explicar la masificación como un resultado de retardo o desvío en la aplicación de los principios de la teoría. A lo que se puede agregar que no parece que esta situación haya sido distinta en los países desarrollados, sobre todo en cuanto a expansión se refiere y en cuanto a la dificultad de la definición y cálculo de las necesidades cuantitativas y cualitativas de talento humano.

Por otra parte, no parece que la masificación pueda asumirse meramente como una crisis de crecimiento, en el sentido de un rebase temporal de los parámetros económicos y sociales del sistema educativo, de modo que pueda esperarse con seriedad posteriormente un nivel aceptable de ajuste en las relaciones educación-sociedad a través de la institución económica. Por el contrario, la masificación parece continuar induciendo divergencias cada vez más acentuadas. Los resultados que se predecían de la expansión de la universidad no se cumplieron y parece demasiado limitada la posibilidad de que se cumplan. La masificación, en este caso, desborda los principios de la teoría.

LA MASIFICACION EN EL PLANO TEORICO

En este plano el enfoque economicista de la educación se revela particularmente ineficiente. En realidad, la formación, ubicación y utilización del capital humano son procesos que trascienden la unidimensionalidad de las relaciones oferta-demanda del talento humano expresado en tipos y años de escolaridad. Y la expansión de la educación, por su parte, es un fenómeno de mucho mayor amplitud que la formación de personal, puesto que abarca funciones en la constitución de un orden social y en la compleja red de sus relaciones y procesos de cambio. La teoría económico-funcionalista no supera el simple esquema de la educación como inversión para el incremento de la productividad y el mayor acceso de los grupos al consumo, y deja de lado la consideración y el análisis de muchos otros factores y de sus relaciones de causalidad.

El problema de la masificación de la universidad en América Latina plantea exigencias de explicación y de predictibilidad sobre el desenvolvimiento del sistema educativo, a las que dicha teoría no puede responder. La masificación, en efecto, no sólo constituye posibles retardos en el alcance de los logros, sino contradicciones abiertas con los postulados del sistema. Lo cual encierra su propia invalidez y la de la teoría que representa.

Para el caso concreto de América Latina, la imposibilidad intrínseca que ostenta la teoría económico-funcionalista de la educación de constituir el parámetro del sistema educativo en su desarrollo y de los demás fenómenos que hemos venido analizando, se debe a que dicha teoría representa una realidad social caracterizada por el equilibrio y un inmenso grado de continuidad entre las instituciones que configuran la estructura social, mientras las instituciones latinoamericanas se caracterizan por el desequilibrio social. En consecuencia, se trata del uso irracional de una teoría que fue inducida del funcionamiento de una realidad muy diferente.

Por ende, el modelo educativo que institucionaliza los valores del ordenamiento del equilibrio no puede funcionar dentro de las estructuras de discontinuidad y hasta de relaciones divergentes y aún dicotómicas, con los criterios de racionalidad y de eficacia que postula la teoría. Todo esto fue la asunción del principio de que existe un sistema educativo ideal y aplicable a cualquier circunstancia, con la hipótesis de que podría desencadenar las transformaciones económicas y sociales que la sociedad necesitaba. Estas necesidades sociales también fueron definidas en abstracto, lo mismo que las funciones que debía cumplir el sistema educativo y, a partir de éstas, se colocó al sistema económico como juez supremo de la educación.

Es decir, que se asumió la hipótesis de la sociedad ideal, independientemente de la realidad estructural de América Latina, teniendo como posible establecer una meta universal de desarrollo. Fue una meta importada y, en su nombre, se privilegió, de manera imitativa, el crecimiento universitario para la formación tecnocrática de un determinado tipo de profesionales. El análisis de la masificación dentro de estos supuestos no puede llegar a explicaciones diferentes de las ya mencionadas fallas en la aplicación del modelo educativo.

Se llega a la conclusión de que el planteamiento economicista de la educación se deriva de una serie de principios de comprobación incierta, que más que una teoría parecen conformar un conjunto de hipótesis ideales 21/. Los indicios de masificación de la universidad en los países desarrollados favorecen esta conclusión.

De donde se deduce la imposibilidad de predecir según dicho contexto el desenvolvimiento de los procesos educativos latinoamericanos, la definición cuantitativa y cualitativa de talento como respuesta a las necesidades sociales reales, la ubicación del talento formado

21/ Cf. a este respecto el estudio de Aldo Solari: "Desarrollo y política educacional en América Latina", en Revista de la Cepal, primer semestre de 1977, pp.61-94, especialmente la 3a. parte.

y la transformación social y los niveles de desarrollo que se tendrían que derivar de la expansión de la educación.

Por el contrario, la masificación, como consecuencia de lo erróneo de la aplicación de un modelo educativo inajustable con la estructura social desequilibrada, hace prever situaciones de mayor desequilibrio y aumento de tensiones sociales y un mayor conflicto por la imposibilidad de logro de las metas y objetivos de la expansión educativa, especialmente en lo que se refiere a la movilidad social.

Igualmente conviene añadir que no parece factible la expansión indefinida de la matrícula hasta la universalización de la educación superior. Por el contrario, la masificación parece llevar a un estancamiento obligado de dicha expansión: son especialmente los factores de costos del crecimiento de la universidad y la imposibilidad de aprovechamiento del talento escolar a través de una inserción inmediata en la estructura ocupacional, los que parecen llevar a dicho estancamiento. Tanto más si se tiene en cuenta la amplitud de la cohorte de edad universitaria, entre los 20-24 años, derivada de una pirámide educacional joven y su elevada proporción con respecto a la población económicamente activa.

Más allá de los parámetros económicos

La masificación desvela la infecundidad de la teoría económico-funcionalista de la educación para definir el talento humano, y sus funciones, aún las económicas, dentro de la estructura social. En la misma forma, la divergencia de la relación educación-mercado de trabajo expresada en las características ya enunciadas de la masificación, invalida la presunción de un sistema económico demandante de determinados tipos de talento escolar y gratificante del mismo. Lo comprueba, más bien, como sancionante de diversas calidades de diplomas, a través del ofrecimiento de oportunidades de participación jerarquizadas o de negación de las mismas, con las consiguientes diferenciaciones de eva-

luación del mérito y de la dación de status: se trata de criterios de selección adscriptivos según el status social de las familias, acreditado, a su vez, por los niveles de educación alcanzados.

En la base de todo subyace la ambigüedad de la definición del cambio social concebido, por un lado, como mero crecimiento económico, pero también como transformación estructural y desarrollo social, a través de la movilidad y de la participación. En esta dimensión no sólo se revelan las limitaciones de la teoría sino sus contradicciones abiertas: el perfil que ha tomado el sistema educativo en su desenvolvimiento y que la universidad ha consolidado como resultado de su gigantesca expansión, es la prueba de ello.

Por un lado está la 'demanda social' de educación. Su análisis no cabe dentro de la teoría. Es uno de los factores de la expansión de la universidad, no como simple demanda sino como interacción de grupos de presión para lograr su ingreso a la educación superior. Estos no sólo obtienen su expansión sino también su moldeamiento. Una de las manifestaciones de éste se encuentra en la privatización tan significativa de la universidad en América Latina. La expansión universitaria y la universidad en su conjunto representan la capacidad de acumulación de recursos de la sociedad por parte y en favor de los estratos sociales altos y medios, con detrimento de la educación primaria y con el resultado de los inmensos problemas de analfabetismo y de 'no instrucción' que persisten en el continente.

Por el lado de la 'oferta', la segmentación estratificada del sistema universitario y la falta de democratización intrínseca del sistema educativo a pesar de su expansión y de su modernización, muestran la utilización que hacen del mismo los grupos de poder, hasta convertirlo en una agencia de atribución del tipo de educación, de conocimientos y hasta de la ignorancia, según criterios de clase social. Dicha segmentación, estratificada tan contraria a los postulados de igualdad de oportunidades, no es otra cosa sino un modo de institucionalizar el conflicto, con la reducción de las pugnas y tensiones sociales a proce-

sos de competencia, que transforman las expectativas de movilidad social en movilidad simbólica. El crecimiento segmentado de la universidad sirve también para limitar la participación y postergar el conflicto con el aplazamiento de la presión de los grupos sociales emergentes sobre el mercado de trabajo.

No son estos procesos secundarios que se puedan atribuir a asincronías momentáneas del desenvolvimiento educativo o que se puedan definir únicamente dentro del marco de desequilibrio de nuestro continente. Aún en los centros de desarrollo la estratificación social se comprueba como una de las principales variables condicionadoras de las posibilidades de logro educacional. La segmentación de la educación, especialmente de la universidad, es también en ellos una constante. Luego no parecen ser problemas que puedan tomarse como mero producto de una inadecuación de la teoría con la realidad, sino que van mas allá.

Estas son una serie de funciones reales de la educación que no entran dentro de la perspectiva analítica de la teoría. El sistema educativo se revela como algo más y distinto de un mero formador del talento humano. Su comprensión requiere el análisis de la estructura social jerarquizada y el de las relaciones de poder político y económico. Este es el campo específico de la Sociología con el estudio de los sistemas sociales, su ordenamiento institucional y sus procesos de cambio social.

En efecto, la formación y ubicación del talento escolar en el mercado de empleo supone un ordenamiento económico, como parte de un ordenamiento societal: los procesos de movilidad y de participación para las masas provenientes de la expansión universitaria convergen en la mutación de dicho ordenamiento; expresado de otra manera, la consecución de status se mide en el acceso al poder económico y político. La masificación de la universidad con respecto a los parámetros económicos manifiesta la debilidad del sistema educativo para despertar por sí mismo la absorción de su producto por parte del aparato económico, o sea, revela lo limitado de sus posibilidades como agente

de cambio. El hecho de que sea en las relaciones educación-mercado de trabajo donde más se evidencian las contradicciones de la teoría, obliga a pensar en una óptica distinta: la del sistema educativo como instrumento y expresión de poder.

La universidad y su expansión sólo pueden entenderse en la medida en que el análisis se sitúe dentro de un proyecto societal: se trata de ver las funciones de la educación en el logro de los objetivos del mismo, con respecto a las relaciones estratificadas de los grupos entre sí y con respecto a la participación en el poder. Es el análisis de la educación con respecto al funcionamiento de las sociedades concretas.

El análisis del proceso educativo desborda los parámetros de la teoría económico-funcionalista: su marco analítico hay que situarlo en los procesos dinámicos que constituyen los diversos estilos de desarrollo configurado por la imagen societal que los grupos de poder quieren realizar y su consiguiente proyecto económico, entendiendo específicamente como una selección determinada de medios de producción, de distribución de bienes y servicios y, por consiguiente, de relaciones estratificadas entre grupos. En cada estilo la educación desempeña funciones que son determinadas por factores tales como la articulación de las dimensiones económicas, políticas y sociales, los propósitos y las formas del desarrollo, la demanda real de educación por parte de los diferentes grupos sociales y, sobre todo, por los objetivos a corto y a largo plazo por parte del poder. Todo proyecto de educación es, a la vez, un proyecto político y expresión de relaciones de poder 22/.

22/ Para el análisis de la educación en nuestro continente, Germán W. Rama construyó una tipología analítica de cinco modelos o estilos educativos: el tradicional, el de la modernización social, el de la participación cultural, el tecnocrático y/o de recursos humanos y el de congelación política. Estos cinco estilos forman un cuadro tipológico que parece comprender suficientemente la compleja y variada realidad educativa latinoamericana. Cf. Educación, Imágenes y Estilos de Desarrollo, Dealc/6, 1977, de la serie Documentos del Proyecto Unesco, Cepal, Pnud "De-

Dentro de este paradigma, el análisis de la expansión educativa y del fenómeno de la masificación de la universidad supera las evaluaciones meramente formales y las explicaciones mecanicistas. No sólo porque se abren dimensiones que permiten relacionar la expansión y la masificación universitarias con el incremento de los estratos sociales urbanos medios, con la gravitación de la universidad dentro del sistema educativo, con las dinámicas internas del mismo y las transformaciones y relaciones entre sus niveles; sino principalmente porque es a partir de la visión estructural completa del sistema educativo como parte integrante de un sistema social, de sus procesos de convergencia o divergencia con respecto a las demás instituciones y de la identificación de las asincronías del cambio, como puede percibirse el verdadero significado de la masificación y cómo esta plantea sus interrogantes más profundos.

La masificación, en efecto, como expresión de los imbalances de la universidad con respecto a los procesos de movilización, promoción social, movilidad y participación, conduce la reflexión sobre la problemática educativa, en general, y sobre la universidad, en particular, a términos de consenso o disenso con respecto a un determinado proyecto societal, lo que se traduce en funciones de conservación o cambio. Además, al obligar a dejar de lado los supuestos económico-funcionalistas de la educación, la dinámica interna de la expansión universitaria y la masificación, en especial la estratificación de la universidad, parecen remitir a la explicación oferta-demanda educativas como relación de clases sociales en conflicto.

sarrollo y Educación para América Latina y el Caribe". Con respecto a desarrollo y estilos de desarrollo será muy útil consultar los trabajos de Jorge Graciarena: "Poder y estilos de desarrollo. Una perspectiva heterodoxa", en Revista de la Cepal, primer semestre de 1976, pp. 173-193; y "Tipos de concentración del ingreso y estilos políticos en América Latina", en la citada revista, segundo semestre de 1976, pp. 203-237. Igualmente el trabajo de Aníbal Pinto: "Notas sobre los estilos de desarrollo en América Latina", en la misma revista, primer semestre de 1976, pp. 97-128 y el de Marshall Wolfe: "Enfoques del desarrollo: ¿de quién y hacia qué?", Ib. pp. 128-172.

En este marco de análisis, la comprensión de la universidad y de su puesto dentro de la estructura social y de los roles que juega, exige la identificación de los grupos que conforman dichas clases, sus relaciones de poder entre sí y con la cúpula de la estratificación social, sus niveles de consenso o disenso sobre las metas sociales, sus actitudes y expectativas de cambio y los procesos sociales conjuntivos o disyuntivos con los que están comprometidos.

Dentro de este contexto surgen preguntas insoslayables: ¿Cuál es el papel del estado en la estratificación de la universidad? ¿Qué otros grupos de poder actúan en ella? ¿Cuáles son las funciones de promoción social de la universidad estratificada y para qué grupos? ¿Qué relaciones hay entre la estratificación de la universidad y monopolismo ideológico-político? ¿Qué posibilidad tiene la universidad estratificada de ser agente de cambio social? ¿Hasta qué punto puede ejercer un rol crítico y una acción generadora de nuevas ideologías? ¿Cuál es la definición y ámbito de la autonomía universitaria? ¿Qué papel real tiene en la formación y movilización política de los distintos grupos que configuran el sistema universitario estratificado? ¿Cuáles son las convergencias y divergencias entre movilidad cultural, política y social? ¿Qué perspectivas tiene la universidad estratificada delante de la unidad de poder económico-político?

En esta referencia estructural y habida cuenta de las urgencias educacionales que se conocen en el continente, estos interrogantes suscitan la cuestión de si es compatible la existencia y expansión de un sistema educativo dirigido a responder a las exigencias de promoción educacional de toda la población, según criterios de democratización y objetivos de promoción social, con la existencia y expansión de un sistema social con estructura ocupacional altamente excluyente, con dificultad para generar nuevos empleos y con una fuerte tendencia a la concentración de ingresos.

La cuestión no constituye un retorno al primer esquema de oferta-

demanda de personal calificado. Las características de estructura ocupacional excluyente y de tendencia a la concentración de ingresos se asumen en el sentido ya dicho de que todo modelo social implica un proyecto económico propio; dichas características, por lo tanto, se asumen como procesos de naturaleza esencialmente política. Dentro de este marco de proyecto societal se hace evidente que la masificación no se puede reducir a un problema de incapacidades de tipo estructural, sino que revela contradicción abierta entre los valores proclamados e inculcados por el sistema educativo y los valores reales del proyecto societal.

Estas contradicciones, que constituyen una disfuncionalidad interna del sistema social, han encontrado un mecanismo de ajuste en la expansión del sistema educativo: para grandes estratos sociales, las metas de movilidad cultural han logrado reemplazar las metas de movilidad social. De modo que el sistema educativo, contrariando sus objetivos proclamados, ha desempeñado más un rol de control social y de postergación de tensiones y conflictos, que de promotor de la participación en el proyecto societal, cuando no ha sido excluyente de la misma. Sin embargo, el conflicto universitario, que convulsiona el sistema educativo total en todos sus estamentos con sus características de radicalidad política anti statu quo, parece indicar que esa posibilidad de control se está agotando y, ante la falta de otras alternativas, aumenta por parte de los estados la respuesta de la represión.

Es aquí donde se abre la más profunda y trascendente de las cuestiones: la masificación como resultado de la expansión universitaria estaría revelando los síntomas de agotamiento del modelo social al que convergen los diferentes estilos de desarrollo de América Latina.

Tasas brutas de escolaridad en educación superior por sexo. Tramo de edad 20-24 años. 1960, 1965, 1970, 1973, 1974, 1975
(Porcentajes)

País	Sexo	1960	1965	1970	1973	1974	1975
Argentina	MF	10,88	14,46	14,24	...	23,79	28,11
	M	14,43	17,38	16,06	...	25,63	28,95
	F	7,24	11,47	12,36	...	21,88	27,23
Barbados	MF	0,81	2,91	4,02	6,75	...	...
	M	0,74	3,34	4,14	7,21	...	...
	F	0,86	2,47	3,88	6,24	...	...
Bolivia	MF	3,61	4,60	8,75	...	9,45	10,13
	M	5,54	6,64	12,26	...	13,23	...
	F	1,64	2,46	5,08	...	5,56	...
Brasil	MF	1,57	2,23	5,26	8,40	9,79	...
	M	2,23	3,08	6,61	9,19	10,38	...
	F	0,89	1,37	6,94	7,62	8,22	...
Colombia	MF	1,74	2,87	4,69	6,17	6,67	...
	M	2,85	4,47	6,92	9,02	9,74	...
	F	0,64	1,32	2,49	3,33	3,60	...
Costa Rica	MF	4,85	6,07	10,32	...	15,64	17,15
	M	5,36	7,01	11,60	...	17,22	...
	F	4,33	5,12	9,10	...	14,00	...
Cuba	MF	3,27	3,05	3,69	7,58	9,28	...
	M	3,63	3,64	4,43	9,70	11,86	...
	F	2,87	2,43	2,94	5,42	6,64	...
Chile	MF	4,16	5,89	9,40	...	16,48	16,55
	M	5,23	7,30	11,56	...	21,32	18,16
	F	3,08	4,48	7,24	...	11,62	14,94
Ecuador	MF	2,56	3,30	7,66	...	...	...
	M	4,12	5,11	10,61	...	...	...
	F	0,96	1,45	4,65	...	...	...
Guatemala	MF	1,59	2,25	3,45	4,37	4,62	4,22
	M	2,83	3,80	5,57	...	6,97	6,40
	F	0,31	0,63	1,29	1,97	2,19	1,98
Guayana	MF	...	0,71	1,95	3,44	...	...
	M	...	1,23	3,19	4,65	...	...
	F	...	0,21	0,75	2,27	...	...
Haití	MF	0,41	0,48	...	...	...	...
	M	0,73	0,85	...	...	...	...
	F	0,10	0,12	...	...	...	...
Honduras	MF	1,05	1,46	2,15	...	4,19	...
	M	1,73	2,31	3,12	...	5,61	...
	F	0,35	0,60	1,14	...	2,77	...
Jamaica	MF	1,69	3,36	5,43	6,68	...	...
	M	2,09	4,08	6,15	8,02	...	...
	F	1,34	2,75	4,78	5,45	...	...
Méjico	MF	2,62	3,86	6,07	...	8,97	...
	M	4,31	6,35	9,68	...	13,83	...
	F	0,92	1,35	2,45	...	3,97	...
Nicaragua	MF	1,20	2,38	5,69	...	...	...
	M	1,91	3,49	7,71	...	...	...
	F	0,46	1,26	3,64	...	...	...
Panamá	MF	4,63	6,97	6,63	15,97	17,23	17,96
	M	5,11	7,18	6,99	...	16,52	...
	F	4,12	6,74	6,26	...	17,97	...
Paraguay	MF	2,40	3,69	4,35	5,48	...	...
	M	3,29	4,35	5,03	6,26	...	...
	F	1,51	3,03	3,66	4,68	...	...
Perú	MF	4,10	8,08	10,66	...	13,68	14,41
	M	5,78	10,50	13,70	...	18,22	19,36
	F	2,37	5,61	7,54	...	9,07	9,35
República Dominicana	MF	1,31	2,19	6,54	9,05	9,40	...
	M	1,88	2,96	7,32	9,97	10,41	...
	F	0,73	1,40	5,73	8,10	8,37	...
Trinidad y Tobago	MF	0,79	2,31	2,90	3,29	3,37	...
	M	0,90	3,04	3,70	4,20	4,18	...
	F	0,68	1,64	2,09	2,42	2,59	...
Uruguay	MF	7,90	8,28	9,91	...	11,14	13,48
	M	9,37	9,68	11,19	...	11,89	14,89
	F	6,45	6,86	8,57	...	10,25	12,03
Venezuela	MF	4,29	6,76	11,70	...	17,52	18,96
	M	5,72	8,89	13,67	...	19,02	...
	F	2,76	4,57	9,65	...	15,99	...

Fuente: UNESCO, Anuario estadístico 1976

Notas: MF: Masculino y Femenino. M: Masculino. F: Femenino.

